

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS E SEUS EFEITOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA MELHORIA EDUCACIONAL

EVALUATION POLICIES OF SCHOOLS AND THEIR EFFECTS ON EDUCATIONAL IMPROVEMENT ¹

Marta Sampaio²

Carlinda Leite³

Resumo

Este artigo tem como objeto de estudo processos de autoavaliação desenvolvidos por escolas portuguesas dos ensinos básico e secundário públicos e como objetivo conhecer razões que estão na sua origem e efeitos na promoção da justiça curricular e da melhoria educacional. Os dados foram obtidos pela recolha e análise dos relatórios da avaliação externa das escolas realizada em 2012/2013. Com este procedimento foi possível identificar processos de autoavaliação, a influência que neles tem a avaliação externa e efeitos gerados por estes processos avaliativos na construção de um currículo mais justo e que permita melhorar a prestação do serviço educativo.

Palavras-chave: Avaliação de Escolas; Autoavaliação; Justiça Curricular

Abstract

The object of this study is the self-assessment processes developed by portuguese primary and secondary schools and intend to acknowledge the effects produced in promoting curricular justice and educational improvement. The data were obtained by collecting and analyzing the reports of the external evaluation of schools conducted in 2012/2013. With this procedure it was possible to identify processes of schools self- assessment, the influence it has on them and the effects generated by these evaluative processes in building a curriculum more just and improved educational service provision.

Key-words: Evaluation of Schools; Self-evaluation; Curricular Justice

¹ Investigação financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/98799/2013).

² FPCEUP/CIIIE/U.PORTO. Programa Doutoral. E-mail: msampaio@fpce.up.pt
Rua Alfredo Allen 4200-135 Porto, Portugal.

³ FPCEUP/CIIIE/U.PORTO. Professora Catedrática. Email: carlinda@fpce.up.pt
Rua Alfredo Allen 4200-135 Porto, Portugal

Introdução

Em Portugal, e por influência de políticas internacionais e nacionais (Figueiredo, Leite & Fernandes, 2014), as escolas públicas dos ensinos básico e secundário são sujeitas, desde 2006, a uma avaliação externa. Antes deste processo, a Inspeção-Geral da Educação desenvolveu diversos projetos (Fialho, 2009; Pacheco, 2000) que tentaram induzir uma cultura de autoavaliação, e de que são exemplo os projetos: “Avaliação Integrada das Escolas” (1999-2002); Projeto ESSE - Effective School Self-Evaluation/Eficácia da Autoavaliação das Escolas (2001-2003); “Efetividade da Autoavaliação das Escolas” (2004-2006). Em 2002, com a Lei n.º 31/2002, foi definida a obrigatoriedade das escolas desenvolverem processos de autoavaliação que deviam conviver com processos de avaliação externa. No entanto, esta medida só teve impacto a partir de 2006 quando a IGE deu início à preparação da fase piloto de avaliação externa das escolas (AEE). Para isso foi constituído um Grupo de Trabalho⁴ que iniciou o que foi considerado o 1º ciclo de AEE, e que entre 2006 e 2011 avaliou todas as escolas públicas portuguesas do ensino não superior. Em 2012/2013 iniciou-se um 2º ciclo com algumas alterações no referencial anteriormente usado, nomeadamente ao nível dos domínios avaliados e das classificações atribuídas⁵. Neste processo de AEE, a autoavaliação (AA) de escolas é tida como um aspeto essencial. Aliás, o próprio Conselho Nacional de Educação (CNE, Parecer nº 3/2010) considerou os processos de AA fundamentais para se obter informação acerca do ensino e da aprendizagem e do desenvolvimento global das escolas, apontando-a como uma estratégia para que estas instituições melhorarem a qualidade do serviço que prestam. Em sentido idêntico é justificada a AEE sendo-lhe atribuído o objetivo de ‘promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos’.

É no quadro desta problemática que se situa o estudo aqui apresentado. Na nossa perspetiva, importa saber se este objetivo está a ser concretizado, nomeadamente no que diz respeito às condições que contribuem para que as necessidades e características dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade sejam

⁴ O Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas foi constituído por Despacho Conjunto do Ministro de Estado e das Finanças e da Ministra da Educação (Despacho conjunto n.º 370/2006).

⁵ No 1º ciclo de AEE os domínios em avaliação, que faziam parte do referencial usado, eram: (1) Resultados, (2) Prestação do Serviço Educativo, (3) Organização e Gestão Escolar, (4) Liderança e (5) Capacidade de Autorregulação e Melhoria do Agrupamento. As classificações atribuídas variavam entre o *Insuficiente*, *Suficiente*, *Bom* e *Muito Bom*. No 2º ciclo, o referencial sofreu alterações, centrando-se apenas em três domínios: (1) Resultados, (2) Prestação do Serviço Educativo e (3) Lideranças e Gestão - e à escala de classificações foi acrescentado o *Excelente*.

respeitadas. Interessa-nos conhecer como são concretizados os processos que as escolas desenvolvem, através da AA, na procura de uma melhoria educacional fundada na justiça curricular e social (CONNELL, 1995; SANTOMÉ, 2013). Nesta linha de pensamento, consideramos que a avaliação das escolas públicas, dependendo dos rumos que toma, pode também promover processos de organização e desenvolvimento curricular que abracem a diversidade da população escolar e que se estruturam em torno de uma justiça social e curricular (CONNELL, 1999). É pois na análise dessas possibilidades e efeitos que se centra este artigo e o estudo nele apresentado.

Do ponto de vista da estrutura seguida, num primeiro ponto é contextualizada a problemática e os referenciais teóricos que constituem a grelha de análise realizada. Depois, são apresentados e justificados os procedimentos metodológicos seguidos e a análise dos dados, cuja interpretação permite tecer o conhecimento construído.

Contextualizando a problemática

Em Portugal, as políticas públicas de educação começaram a alterar-se mais significativamente nos anos 70 do século XX, principalmente devido à Revolução de Abril de 1974 e ao processo de integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE) - atualmente União Europeia (UE) -, iniciada nos anos 80, e que apontaram no sentido da construção de uma escola democrática (STOER, 2008). Paralelamente, e de acordo com Taylor *et al* (1997), foi crescendo a denominada *procura social da escola* e, conseqüentemente, o reforço do papel do Estado, porque «como a sociedade se tornou mais complexa e os grupos de interesses mais assertivos, os governos tiveram que construir políticas orientadas para responder a essas exigências» (*ibidem*, p. 3). É tendo por referência o ideal da democracia que se pode afirmar que as políticas públicas adquiriram uma nova funcionalidade, pois transformaram-se, na generalidade dos países europeus e de tradição europeia, num instrumento de gestão da mudança em educação (AFONSO, 2007). Foi no âmbito deste ideal que a educação começou a ser perspectivada com novas funções, nomeadamente de consolidação do sistema político democrático e de diminuição das desigualdades sociais (STARKIE, 2006) mas também como meio para a sustentabilidade económica dos diferentes países (OCDE, 2012). Também o Conselho Europeu, e de acordo com a

estratégia de Lisboa⁶, salientou a educação e a formação como fatores determinantes para o desenvolvimento do potencial da União Europeia para a competitividade, bem como para a coesão social⁷ (CARRERA & GEYER, 2009). Ou seja, a importância da educação é justificada em razões económicas e sociais, considerando-se que, através dela, é possível aceder a uma nova posição na sociedade ao mesmo tempo que ocorre uma regulação e controlo social (MARQUES *et al*, 2008).

Segundo Magalhães e Stoer (1998), o início do processo de europeização das políticas educativas (anos 80) é híbrido por resultar de duas abordagens parecidas mas que assentam em perspetivas diferentes sobre a *escola de massas*: por um lado, uma escola que prepara os indivíduos para o mercado de trabalho e, por outro, a defesa de uma escola que conduza à emancipação. É no quadro desta perspetiva que, segundo Woessman (2008), algumas políticas educacionais podem responder às preocupações de equidade e eficiência e desenvolver sinergias entre elas.

Realce-se que as primeiras políticas foram concebidas essencialmente centradas no esforço das condições escolares dos grupos sociais ou dos indivíduos mais desfavorecidos, numa lógica de dar mais aos que têm menos (LEMONS, 2013), ficando conhecidas como políticas de “educação compensatória” ou de “educação prioritária”, como por exemplo as Zones d’Education Prioritaire⁸ (ZEP) (ROCHEX, 2011) em França, ou, em Portugal, os TEIP⁹ (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) e os Currículo Alternativos¹⁰ (CA). Tratou-se de políticas que pretenderam devolver poderes ao local (LEITE, 2005) concretizando princípios de descentralização, de participação e de autonomia (FERREIRA, 2005) através de práticas de responsabilização decorrentes da reconfiguração da função reguladora do Estado (AFONSO & COSTA, 2011; TRINDADE, 2011).

Por sua vez, o currículo escolar foi, ao longo dos tempos, definido de formas distintas, de acordo com diferentes ideologias educativas e quadros teóricos de pensamento, pois como tem sido afirmado o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão de conhecimento (MOREIRA & SILVA, 1994; LEITE, 2002). Se

⁶ A Estratégia de Lisboa constituiu um referencial para o desenvolvimento da Europa no contexto da sociedade do conhecimento, tendo como enfoque central o crescimento e o emprego, apontou a necessidade de inovações e do aumento de qualificações como fatores essenciais de progresso (Resolução do Conselho de Ministros n.º 17/2010, file:///C:/Users/Marta/Desktop/estrategia%20de%20lisboa.pdf).

⁷ European Council Conclusions de 23/24 de Março de 2006 (Bruxelas).

⁸ Zonas de Educação prioritária, circular n.º 81-238, de 1 julho de 1981 (<http://www.educationprioritaire.education.fr/textoff/81-238.pdf>).

⁹ Despacho 147-B/ME/96 de 1 de Agosto de 1996 (http://www.observatoriople.gov.pt/np4/np4/?newsId=5&fileName=despacho_147BME_1996.pdf).

¹⁰ Despacho normativo n.º 1/2006 de 6 de Janeiro de 2006 (http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Despacho_normativo_1_2006_EE.pdf).

as sociedades são hierarquizadas segundo uma determinada estrutura, a organização curricular tem respondido, principalmente, às necessidades da cultura dominante, numa ótica de um currículo que a privilegia (APPLE & BEANE, 1995; APPLE, 2013), e em que a dita europeização do currículo supõe a existência, em todos os Estados-membros do espaço europeu, de critérios de uniformização e de regulação das políticas educativas e curriculares (PACHECO & VIEIRA, 2006). Por isso, é essencial refletir acerca da ação do coletivo dos agentes educativos e da administração escolar e educacional, de forma a perceber se estes concebem a organização e o desenvolvimento do currículo segundo processos que se orientam por princípios democráticos e igualitários (LEITE, 2001), isto é, se têm como meta contribuir para a concretização da justiça social.

Paralelamente, tem vindo a crescer a responsabilização de cada instituição para melhorar o seu desempenho (PASCHOALINO & FIDALGO, 2011) e promover o sucesso escolar (Lei nº31/2002, artigo 6, alínea d). É neste contexto que a avaliação das escolas é oficialmente apresentada com o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento ou melhoria educacional (CLÍMACO, 2005). Contudo, podemos reconhecer que, a par do objetivo de melhoria global das escolas e das aprendizagens dos alunos, no que à avaliação diz respeito, as mudanças podem estar diretamente relacionadas com medidas de *accountability* externas (AFONSO, 2009).

Tendo em conta esta problemática, as políticas educativas nacionais e internacionais têm apontado no sentido de a escola contribuir para a promoção da justiça social através de processos de justiça curricular. Na linha de pensamento de Ball (2009), a justiça social é um conceito inclusivo, que não é específico da raça, classe, deficiência ou sexualidade, pois abarca uma conceção ampla de questões de equidade, oportunidade e justiça. Para Vincent (2003), este conceito oferece um espaço de diálogo em que diferentes áreas de interesse podem constituir um espaço comum de pesquisa e de reflexão crítica. Por sua vez, a justiça curricular pode ser definida como

«(...) o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais, os ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo

destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático»
(SANTOMÉ, 2013, p. 9).

Estes dois conceitos (justiça social e justiça curricular) interligam-se pelo fato de, tanto um como outro, terem no centro o conceito de *poder*. Por isso, para se perceber como o poder funciona, torna-se necessário analisar e encarar os fenómenos sociais através de uma perspectiva crítica (BALL, 2009). É neste sentido que procuramos perceber o trabalho que as escolas desenvolvem na luta contra as desigualdades e no combate ao insucesso escolar. Para isso, consideramos, tal como Leite, Rodrigues & Fernandes (2006), que a autoavaliação reforça as capacidades da escola, dos professores e da comunidade escolar para gerirem os seus projetos.

Procedimentos metodológicos

Considerando que os relatórios de AEE podem ter um papel importante na (re)construção social das escolas (VELOSO, ABRANTES & CRAVEIRO, 2012) e contêm informação relevante para o conhecimento da realidade escolar, na componente empírica do estudo foram analisados os relatórios de todas as escolas/agrupamentos de escolas (144) sujeitas a AEE em 2012/2013, isso é, no 2º ciclo de avaliação.

O estudo, de natureza interpretativa, segue um procedimento de análise qualitativa (BOGDAN & BIKLEN, 2003) dos discursos expressos nesses relatórios, realizada através da análise de conteúdo (BARDIN, 2009; KRIPPENDORF, 2004), utilizando o software NVivo (v.10). As unidades de sentido foram frases mas, em algumas circunstâncias, parágrafos inteiros foram também considerados. No processo de codificação, a regra da exclusividade mútua das categorias não foi seguida (L'ÉCUYER, 1990).

Tendo em conta os objetivos do estudo, pretendeu-se responder às seguintes perguntas:

- Que influência tem a avaliação externa de escolas (AEE) no desenvolvimento de processos de autoavaliação (AA)?
- Que efeitos gera a autoavaliação de escolas numa melhoria educacional fundada na justiça curricular?

Foram criadas três categorias gerais para a análise dos relatórios: (1) Autoavaliação e Ações para a Melhoria; (2) Ações para a Inclusão; e (3) Currículo e Inovações. Algumas subcategorias emergiram com a leitura dos relatórios, sendo que a árvore categorial final centra-se nas seguintes categorias e subcategorias:

- Autoavaliação e Ações para a Melhoria;
- Ações para a Inclusão: apoio educativo; aprendizagem/oferta formativa; parcerias/projetos; relação escola-comunidade; relação escola-família;
- Currículo e Inovações: articulação e sequencialidade; avaliação das aprendizagens; contextualização curricular; gestão do currículo; monitorização interna do currículo; comportamento; inovações curriculares; diferenciação pedagógica; projetos/parcerias.

Depois de codificados todos os relatórios com o apoio do *software* de análise NVivo (v. 10), contabilizou-se o número de unidades de sentido/referências de acordo com as categorias e subcategorias atrás definidas, cruzando-as com aquelas que estão diretamente relacionadas com a influência do processo de AEE.

Apresentação de dados

Dados da análise de relatórios de AEE

Numa primeira análise destes relatórios foram identificadas as classificações atribuídas às escolas/agrupamentos em cada um dos domínios avaliados. O **gráfico I** explicita a distribuição dessas classificações. Constatou-se que das 144 escolas/agrupamentos avaliados, 142 fazem referência explícita ao impacto da AEE. Das duas que faltam, uma delas não foi avaliada no 1º ciclo e a outra foi avaliada em 2009-2010 mas o relatório do 2º ciclo não faz qualquer tipo de referência explícita à AEE anterior.

Na leitura dos relatórios, é nítido que a AA foi influenciada pela AEE realizada no 1º ciclo, nomeadamente na constituição de equipas de AA. Infere-se também que este processo é tido como um ponto de partida para que as escolas/agrupamentos construam processos de melhoria. Depreende-se ainda que esta influência decorre do fato das equipas de AEE focalizarem a sua atenção na “verificação” dos pontos fracos e das oportunidades de melhoria identificados na avaliação anterior. Porém, e neste desenvolvimento de uma cultura de AA, é reconhecida a existência ainda de um certo experiencialismo, ou seja, de uma AA ainda não muito sustentada. Os exemplos que se seguem ilustram as inferências que acabámos de enunciar:

«O Agrupamento soube aproveitar os resultados da anterior Avaliação Externa, refletidos nas ações de melhoria que integram o projeto educativo, as quais foram definidas em articulação com as fragilidades então identificadas e com os resultados da autoavaliação» (RLVT)

«O relatório da última avaliação externa condicionou o planeamento estratégico de desenvolvimento da Escola que se seguiu, incluindo o processo de autoavaliação» (RN)

«Os resultados da primeira avaliação externa tiveram alguma implicação na definição do dispositivo de autoavaliação, porém, não existe uma linha condutora desde então. De facto, tem havido variações nas práticas de autoavaliação, denotando-se que existe um certo experiencialismo, não sendo ainda visível uma verdadeira explicitação do objeto, dos objetivos e da pertinência da autorregulação» (RC)

Constatou-se também que as escolas/agrupamentos são influenciadas, para além da AEE, pelos processos de monitorização externos existentes, como no caso daquelas que estão inseridas no programa TEIP, uma vez que este pressupõe uma prestação de contas relativamente às metas estabelecidas para o projeto de cada agrupamento. Esta ideia está presente em excertos de relatórios de que são exemplo:

«Depois da avaliação externa realizada em fevereiro de 2009, e tendo sido apontado como ponto fraco o mecanismo de autoavaliação foi iniciado um processo de criação de um modelo, testado e reformulado durante o ano letivo 2010-2011. Este modelo, implementado em 2011-2012, serve simultaneamente o propósito de dar resposta às exigências do programa TEIP e o de projetar e planear a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem» (RN).

«O Agrupamento evoluiu no campo da autoavaliação relativamente à última avaliação externa, fruto de um grande investimento neste âmbito. A integração no programa TEIP veio também reforçar estas práticas» (RLVT)

«Existem evidências de ter sido superado o ponto fraco identificado na anterior avaliação externa, uma vez que o processo de autoavaliação é agora participado e abrangente e as práticas desenvolvidas são articuladas entre si. Contudo, subsistem ainda algumas dúvidas sobre a consolidação do processo, pelo que não se pode ainda prever um desenvolvimento sustentado do Agrupamento» (RLVT).

Em síntese, e tal como atrás referimos, a AA, ao proporcionar uma reflexão sobre as ações desenvolvidas e os resultados alcançados, poderá ter como efeito uma melhoria da forma como o currículo é desenvolvido. Em grande parte das escolas/agrupamentos é reconhecida a atenção a aspetos relacionados com a diversidade de situações dos alunos, sendo desenvolvidas estratégias que procuram assegurar o sucesso e a melhoria educacional de todos, ainda que em algumas escolas esta situação não tenha culminado numa prática institucionalizada. Por sua vez, percebe-se que os

relatórios de AEE identificam processos de diferenciação curricular decorrentes, tanto da pertença ao programa TEIP, como da influência da AEE, estando muito presente no que à articulação e sequencialidade curricular diz respeito. Os excertos seguintes dão disso conta:

«O Agrupamento apresenta, desde a anterior avaliação externa, uma melhoria acentuada no que concerne às práticas de planeamento e articulação do currículo. A articulação curricular é visível nos planos/programas próprios dos grupos e das turmas, a nível intra e interdepartamental e ainda entre níveis de educação e ensino. Os planos/programas de atividades dos grupos e das turmas e o plano anual adequam-se às características contextuais do meio envolvente e afiguram-se documentos de trabalho funcionais e orientadores de práticas pedagógicas» (RLVT)

«O planeamento e a articulação curricular, vertical e horizontal, são dimensões privilegiadas. Nesta perspetiva, tem havido o cuidado de assegurar condições que favoreçam a continuidade e a sequencialidade educativas. Os conselhos de núcleo, constituídos por docentes da educação pré-escolar e do 1.º ciclo, operacionalizam a articulação curricular entre estes níveis de educação. Constituindo um ponto fraco na anterior avaliação externa, encontra-se, presentemente, delineada uma ação de melhoria para fomentar a articulação entre todos os níveis de educação e entre todas as escolas do Agrupamento» (RAA)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo que a relação entre avaliação, currículo e justiça social e curricular é complexa, considera-se, no entanto, que os processos de AA das escolas/agrupamentos e de monitorização externa, no caso das escolas TEIP, são geradores de processos de melhoria. Isto é, consideramos que estes processos poderão ser indutores de uma reflexão que tenha efeitos na construção de um currículo mais justo e que permita uma melhoria significativa na prestação de um serviço educativo. Para isso, e como é evidente, tem de ser tida em conta a diversidade social e cultural que caracteriza as populações escolares das diferentes escolas/agrupamentos, as especificidades de cada contexto educacional e que cada aluno aprenda a viver e a conviver com os outros de si diferentes (DELORS *et al*, 1996).

Como o estudo aqui apresentado revelou, os processos de AA das escolas estão intrinsecamente associados ao processo de avaliação externa a que são sujeitas. Aliás,

esta AEE é assumida como um ponto de partida para que as escolas/agrupamentos elaborem processos de melhoria. Considera-se que a AA, ao proporcionar uma reflexão sobre as ações desenvolvidas e os resultados alcançados, poderá ter como efeito uma melhoria da forma como o currículo é desenvolvido, isto é, poderá proporcionar processos de uma adequada mudança. Ainda que em algumas escolas esta situação não tenha culminado numa prática institucionalizada, denota-se uma atenção reforçada em aspetos relativos à gestão, construção e desenvolvimento curricular, através da elaboração de planos juntamente com a comunidade educativa, numa ótica de trabalho conjunto e de corresponsabilização coletiva.

Neste sentido, partindo do pressuposto de que é necessário assumir-se um compromisso partilhado entre os vários atores sociais de forma a alterar qualitativamente a situação existente para se alcançar uma melhoria educacional (BOLÍVAR, 2003), foi também possível perceber algumas condições que contribuem para que as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade sejam respeitadas (SANTOMÉ, 2013), na linha de uma escola democrática.

O estudo permitiu ainda constatar que tanto a AEE como a monitorização dos projetos, no caso das escolas TEIP, induzem processos de interação não apenas ao nível da sala mas também ao nível da organização escolar e dos quotidianos que nela são vividos. Neste sentido, a AA pode também ser importante, pois, tal como refere Bolívar (2012), «o núcleo da mudança educativa situa-se, não a nível micro da sala de aula, nem a nível macro da estrutura do sistema, mas no nível intermédio que são as condições organizacionais do estabelecimento de ensino» (*ibidem*, p. 18).

Apesar do que até aqui realçámos, há que reconhecer que gerir e executar processos de melhoria não está livre de tensões, conflitos e desafios, onde é necessário encontrar equilíbrios entre as resistências individuais e institucionais que implicam negociações. Neste processo, é pois necessário que a escola e os seus agentes sejam corajosos para colocar em prática esses processos de melhoria, numa lógica de negociação e não de imposição, ou seja, através de um trabalho cooperativo com toda a comunidade educativa (HARGREAVES, 1998) e onde toda ela se sinta envolvida.

Referências bibliográficas

AFONSO, A. Políticas avaliativas e accountability em educação - subsídios para um debate ibero-americano. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, pp. 57-70, 2009.

AFONSO, N. & COSTA, E. A avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In: BARROSO J.; AFONSO Natércio (Orgs.). *Políticas Educativas. Mobilização de conhecimentos e modos de regulação*. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2011, p. 155-189.

AFONSO, N. *Política da Educação. Relatório apresentado para concurso de Professor Associado*. Lisboa: Edição do Autor, 2007.

APPLE, M. *Sociologia da Educação: Análise Internacional*. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

APPLE, M.; BEANE, J. *Democratic schools*. University of Michigan: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995.

BARBIERI, H. Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de perfis de território. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, p. 43-75, 2003.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, A. *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA, 2003.

BOLÍVAR, A. *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos. O que nos ensina a investigação*. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2012.

CARRERA, S.; GEYER, F. *EU Policy on Education: The Impact on the Social Inclusion of Vulnerable Groups. CEPS Special Report – Thinking ahead for Europe*. Center for European Policy Studies, 2009.

CLÍMACO, M. *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

CONNELL, R. *Escuelas e justicia social*. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

Revista de Administração Educacional, Recife, v.1, n.1 p.3-16, jan/jun, 2014

CONNELL, R. *Estabelecendo a diferença: escolas, famílias, e divisão social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DELORS, J. *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: ASA, 1996.

FERREIRA, F. *O Local em Educação. Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

FIALHO, I. A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*, 7 (4), p. 99-116, 2009.

FIGUEIREDO, C.; LEITE, C.; FERNANDES, P. (2014). Avaliação de escolas em Portugal e na Inglaterra – origem, fundamentos e percursos. In PACHECO, J. A. (Org.). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual*. Porto: Porto Editora, 2014.

HARGREAVES, A. *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998.

KRIPPENDORFF, K. *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. London: SAGE Publications, 2004.

L'ÉCUYER, R. *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Canadá: Presses de l'Université, 1990.

LEITE, C. A territorialização das políticas e das práticas educativas. In: LEITE, C. (Org.) *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora, 2005.

LEITE, C. O Lugar da Escola e do Currículo na Construção de uma Educação Intercultural. In: CANEN, A; BARBOSA, A. (Orgs.). *Ênfases e Omissões no Currículo*. Papirus Editora, 2001.

LEITE, C.; RODRIGUES, L.; FERNANDES, P. A autoavaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação – um olhar reflexivo a partir de uma situação. *Revista Estudos Curriculares*, 1, pp. 21-45, 2006.

LE MOS, V. Políticas Públicas de Educação: Equidade e Sucesso Escolar. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 73, pp. 151–169, 2013.

- MAGALHÃES, A.; STOER, S. *Orgulhosamente filhos de Rousseau*. Porto: Profedições, 1998.
- MAINARDES, J.; MARCONDES, M. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc., Campinas*, 30(106), p. 303-318, 2009.
- MARQUES, F.; ANÍBAL, G.; GRAÇA, V.; TEODORO, A. A Unionização das Políticas Educativas No Contexto Europeu. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, pp. 93-110, 2008.
- MOREIRA, A.; SILVA, T. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- OCDE. *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing, 2012
- PACHECO, J. Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização? *Educação & Sociedade*, 73, p. 139-161, 2000.
- PACHECO, J.; VIEIRA, A. Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In: PACHECO, J; MOREIRA, A. (Orgs.). *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, 2006, p. 87-126.
- PASCHOALINO, J.; FIDALGO, F. A lógica brasileira da Avaliação. Impactos no currículo escolar a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. *Educação, Sociedade & Culturas*, 34, p. 103-116, 2011.
- ROCHEX, J. As três idades das políticas de educação prioritária: uma convergência europeia. *Educação e Pesquisa*, 37(4), p. 871-882, 2011.
- SANTOMÉ, J. *Currículo escolar e justiça social: o Cavalo de Troia da Educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- STARKIE, E. El papel de la política educativa europea en la formación de los ciudadanos europeos. *Revista Ciencias de la Educación*, 28(2), p. 105-118, 2006.
- STOER, S. O Estado e as Políticas Educativas: Uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, p. 149-173, 2008.

TAYLOR, S.; RIZVI, F.; LINGARD, B.; HENRY, M. *Educational policy and the politics of change*. London, Routledge, 1997.

TRINDADE, R. As políticas educativas como obstáculo à escola democraticamente organizada. In Atas do 7º Congresso dos Professores do Norte, 2011, p. 19-30.

VELOSO, L.; ABRANTES, P.; CRAVEIRO, D. A Avaliação Externa de escolas como processo social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 33, p. 69-88, 2011.

VINCENT, C. *Social justice, Education and Identity*. Routledge, 2003.

WOESSMAN, L. Efficiency and equity of European education and training policies. *International Tax Public Finance*, 15(1), p. 199-230, 2008.